



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA
ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

CLÁUDIA EMANUELLA DA SILVA RAMALHO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: O CONHECIMENTO
DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

JOÃO PESSOA

2017

CLÁUDIA EMANUELLA DA SILVA RAMALHO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: O CONHECIMENTO
DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para o título de Licenciatura em Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação do Campo, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus de João Pessoa, sob orientação da Prof^a. Dr^a Maria Emilia Sardelich.

JOÃO PESSOA

2017

R165e Ramalho, Cláudia Emanuella da Silva.

Educação do campo: o conhecimento das artes visuais na educação infantil / Cláudia Emanuella da Silva Ramalho. – João Pessoa: UFPB, 2017.

55f.

Orientadora: Maria Emília Sardelich

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia - Educação do Campo) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Educação do campo. 2. Educação infantil. 3. Artes visuais.
I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 37(043.2)

CLÁUDIA EMANUELLA DA SILVA RAMALHO

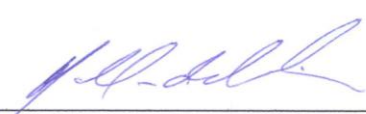
EDUCAÇÃO DO CAMPO: O CONHECIMENTO

DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para o título de Licenciatura em Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação do Campo, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus de João Pessoa, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Emilia Sardelich.

Assinatura do autor: Cláudia Emanuella da Silva Ramalho

APROVADO em 17 / 11 / 2017



Prof.ª Dr.ª Maria Emilia Sardelich
Orientadora-UFPB



Prof.ª Ms Luciano Sousa Silva
(UFPB/CE/ DME)



Prof.ª Dr.ª Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti
(UFPB/CE/ DME)

JOÃO PESSOA - PB
2017

Aos amigos, colegas e professores, minha eterna gratidão por compartilhar comigo seus conhecimentos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por estar sempre ao meu lado, me dando forças, me acalmando e me compreendendo em todos os passos que dei. Obrigado senhor, por toda ajuda para que eu pudesse concluir uma das etapas mais importantes da minha vida. Toda honra e glória a ti.

A minha mãe, Claudenia que é meu porto seguro em tudo na vida, a conclusão desse curso é mérito seu mãe, obrigado por ser minha maior incentivadora. Te amo.

Ao meu esposo Thales pelo carinho, apoio e paciência. Obrigado por sempre acreditar em mim, na minha capacidade, no meu trabalho, não me deixando desistir. Amo você.

A minha filha, Clarice por toda compreensão quando a mamãe não estava presente. Você quem me dá forças pra crescer "lice". Eu te amo mais que tudo no mundo.

A minha família por toda força, amor e dedicação sempre me apoiando em todos os momentos.

Aos amigos que fiz nesse curso, obrigado pelo convívio diário.

A todos os meus professores que de forma positiva ou negativa transformaram meus dias, obrigado pelo conhecimento compartilhado.

Quero agradecer em especial a minha querida orientadora, Maria Emilia Sardelich, por toda sua paciência, todo conhecimento e dedicação no auxílio deste trabalho. Obrigado por embarcar nessa comigo. Obrigado!

A todos que contribuíram direta ou indiretamente...

O meu muito obrigado.

“...Então o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura, renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história”

Paulo Freire

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem por objetivo apresentar e discutir o componente curricular Artes Visuais na Educação Infantil para a Educação do Campo. O estudo exploratório se realizou por meio de pesquisa bibliográfica. O levantamento bibliográfico destacou pesquisadoras da área como Ana Mae Barbosa, Ivone Mendes Richter, Fabiane Pianowski, Rejane Coutinho, entre outras. Dentre os documentos consultados destacam-se: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Resolução CNE/CEB n.1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB n.5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução CNE/CEB n.4/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em abril de 2017. O estudo realizado conclui que a Escola é um espaço de transformação e o Ensino das Artes Visuais que se efetive a partir de um olhar para o seu próprio contexto pode promover e contribuir com a troca intercultural de saberes.

Palavras-chave: Educação do campo; Educação Infantil; Artes Visuais.

ABSTRACT

This Course Completion Work (TCC) aims to present and discuss the curricular component Visual Arts in Child Education for the Education of the Field. The exploratory study was carried out through bibliographic research. The bibliographical survey highlighted researchers of the area as Ana Mae Barbosa, Ivone Mendes Richter, Fabiane Pianowski, Rejane Coutinho, among others. Among the documents consulted are: Law on the Guidelines and Bases of National Education, Law No. 9.394/96, National Curriculum Reference for Early Childhood Education (BRASIL, 1998), Decree No.7.352/2010, which deals with And the National Program for Education in Agrarian Reform (PRONERA), Resolution CNE/CEB n.1/2002, which establishes the Operational Guidelines for Basic Education in the Field Schools, Resolution CNE/CEB n.5/2009, which establishes the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education, Resolution CNE/CEB n.4/2010, which establishes the General National Curricular Guidelines for Basic Education, and the third version of the National Curricular Common Base (BNCC), submitted to the National Education Council (CNE) in April 2017. The study concludes that the School is a space of transformation and the Teaching of Visual Arts that takes effect from a look at its own context can promote and contribute with the intercultural exchange of knowledge.

Keywords: Field education; Child education; Visual arts.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CNBB	CONFERENCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL
DCNEI INFANTIL	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO
ENERA	ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORES E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA
GT-RA/UnB	GRUPO DE TRABALHO DE APOIO À REFORMA AGRÁRIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INCRA AGRÁRIA	INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA
LDBEN	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MST	MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
ONU	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
PCN	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PRONERA AGRÁRIA	PROGRAMA NACIONAL DA EDUCAÇÃO NA REFORMA
PRONACAMPO	PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
RCNEI INFANTIL	REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO
SEDAC E DIVERSIDADE	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO
TCC	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
UFPB	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNICEF	FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA
UNESCO CULTURA	ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A CIÊNCIA E

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. A EDUCAÇÃO DO CAMPO	13
3. O ENSINO DA ARTE NO BRASIL.....	19
3.1 Panorama Histórico	19
3.2 A Abordagem Triangular para o Ensino da Arte.....	23
3.3 Ensino da Arte Intercultural.....	24
4. O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NOS DOCUMENTOS LEGAIS	26
4.1. A Lei n. 9.394/96	26
4.2. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)	26
4.3. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).....	28
4.4. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	29
5. O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA EI DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	33
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS	50

1. INTRODUÇÃO

Durante muito tempo a formação das pessoas do campo tomou por referência o modelo das escolas urbanas, sem reconhecer as diferenças e necessidade do contexto do campo. O reconhecimento de que a Educação do Campo precisa ter uma proposta diferente da educação urbana, é um conceito recente. Este conceito veio para valorizar e contribuir com a preservação das especificidades culturais, econômicas e sociais do sujeito do campo. O conceito de Educação do Campo ganhou destaque pelos movimentos sociais e suas demandas alcançaram algumas garantias em documentos oficiais que mostram a importância de um projeto voltado para atender as necessidades da população do campo.

O objetivo deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é apresentar e discutir o componente curricular Artes Visuais na Educação Infantil para a Educação do Campo. Pianowski (2014) realça que são poucas as referências de trabalhos nessa área. O estudo exploratório deste TCC se realizou por meio de pesquisa bibliográfica. Gil (2007) afirma que a pesquisa exploratória tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos para estudos posteriores. Também indica que esse tipo de pesquisa envolve levantamento bibliográfico e documental. Assim sendo, o levantamento bibliográfico destacou pesquisadoras da área do Ensino da Arte como: Ana Mae Barbosa, Ivone Mendes Richter, Rejane Coutinho, Almair de Albuquerque Fernandes, entre outras. Os documentos consultados foram: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Resolução CNE/CEB n.1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB n.5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução CNE/CEB n.4/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em abril de 2017.

A criança na Educação Infantil precisa de estímulos para construir seus saberes e aprimorar seus conhecimentos. As práticas pedagógicas que exploram as Artes Visuais na Educação Infantil tem papel importante no cotidiano da criança, pois proporcionam à criança

desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural, sendo fundamental na sua formação. O Ensino da Arte na infância possibilita a criança ampliar seus conhecimentos, suas habilidades e a descoberta de suas potencialidades, apropriando-se de diversas linguagens, adquirindo uma sensibilidade e capacidade de lidar com cores, formas, imagens, gestos. O trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil, não objetiva a beleza estética, mas a capacidade da criança de produzir e criar segundo sua visão de mundo. Portanto, a pergunta que conduz a realização deste trabalho é: Como contextualizar práticas pedagógicas do Ensino das Artes visuais na Educação Infantil em escolas do campo?

As manifestações artísticas estão presentes em toda a História da humanidade e no Brasil, desde da pré-história, encontram-se nas pinturas rupestres, datadas de cerca de 13 mil anos antes de Cristo, como as que se encontram na Serra da Capivara, no estado do Piauí. Sem precisar ir tão longe, aqui no estado da Paraíba, o trabalho precursor de Almeida (1979) fez o levantamento de sítios arqueológicos de arte rupestre na região do Cariri Paraibano, identificando o estilo Cariris Velhos. Fernandes (s.d.) indica que estima-se mais de 500 sítios de arte rupestre na Paraíba, citando entre os principais a Pedra do Touro, a Pedra do Gato, a Pedra da Velha Chica, a Gruta do Silêncio, o Abrigo das Emas, a Pedra do Ingá e o Lajedo do Pai Mateus. Esses sítios arqueológicos são prova da expressão e comunicação dos povos indígenas da nossa região, com seus registros rupestres, pintados ou gravados sobre as paredes rochosas, que apresentam uma grande variedade de formas, representando ali o cotidiano desses povos.

O Ensino da Arte formal no Brasil inicia-se com a colonização portuguesa no século XVI e o processo educacional dos jesuítas com o uso do teatro para a catequização dos povos indígenas do território. A chegada de Dom João VI fugindo da invasão francesa de Portugal, em 1808, deu um novo impulso ao Ensino da Arte na colônia, pois ele fundou oficialmente a Academia Imperial de Belas Artes em 1816. Até chegar aos dias atuais a Arte e seu ensino vem passando por diversas mudanças. Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96, tornou obrigatório o Ensino da Arte na Educação Básica.

As Artes Visuais, que são a modalidade artística focalizada neste TCC, promove o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudos. Assim como afirma o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e

comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na Educação Infantil, particularmente (BRASIL, 1998, p.85).

O estudo realizado neste TCC está organizado da seguinte forma: o próximo capítulo situa o processo histórico para o reconhecimento da Educação do Campo. A seguir apresenta uma breve panorâmica sobre a constituição do componente curricular Ensino da Arte no Brasil, destacando a Abordagem Triangular e o Ensino da Arte Intercultural. O capítulo posterior focaliza a legislação atual para o componente curricular, seguido pela contextualização do Ensino das Artes Visuais na Educação do Campo. Por fim, as considerações finais.

2. A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para apresentar e discutir o Ensino da Arte, no nível da Educação Infantil, na Educação do Campo, e para melhor entendermos esse contexto, é importante analisar em quais momentos históricos esta educação vem sendo construída. Para tanto este capítulo apresenta um panorama sobre a construção da Educação do Campo no País.

No Brasil, nas Constituições de 1824 e 1891 a Educação do Campo não chega a ser mencionada. A Carta Magna de 1891 também silenciou a respeito da Educação do Campo, restringindo-se, no artigo 72, parágrafos 6 e 24, respectivamente, à garantia da laicidade e à liberdade do ensino nas escolas públicas. A Constituição de 1934 faz referência a Educação do Campo a partir do modelo latifundista, que visava a preparação para o trabalho no desenvolvimento da agricultura. As Constituições de 1937 e 1946 mantêm o modelo latifundista, mas evidencia-se mudança de poder das elites agrárias para as industriais. Até então, o Brasil era considerado um País de produção eminentemente agrária, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a Educação do Campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (BRASIL, 2002).

O primeiro marco histórico que vamos abordar ocorreu em 1948 e refere-se à Declaração de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) que garantiu a Educação como um direito para todos. Porém, nem sempre esse direito foi respeitado. E demorou em torno de 40 anos para que no Brasil reafirmasse o direito à Educação para todos. A Constituição Federal Brasileira de 1988 assegura o direito à Educação a todas as pessoas no território brasileiro, sem discriminação de qualquer espécie, e estabelece que é responsabilidade do Estado garanti-lo. Em seu artigo 6º, determina que a Educação – juntamente com a moradia, o trabalho, o lazer, a saúde, entre outros – é um direito social (BRASIL, 1988) Ou seja, a oferta educacional não é uma iniciativa voluntária do Estado para a sociedade, é um dever e pode e deve ser exigida pelo cidadão, via órgãos competentes, quando esse dever não for cumprido pelo Estado. O artigo 205º da Constituição Federal Brasileira determina que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O artigo citado conclui que a Educação é um direito de todos; é dever do Estado para com a sociedade; é um dever da família para com a criança propondo que ela deve receber incentivo familiar para se dedicar aos estudos, condições para o acesso e a permanência no âmbito escolar.

Oito anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988 promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) a Lei nº9.394/96. A partir dos anos 1990, os povos do campo organizaram e conseguiram agendar na esfera pública a questão da Educação do Campo como uma questão de interesse nacional ou pelo menos, têm conseguido, apesar das inúmeras dificuldades, de se fazer como sujeitos de direito. A Lei nº 9.394/96 decreta em seu artigo 28º a garantia legal da Educação Básica aos habitantes da zona rural e que fossem respeitados os tempos e modos da população do campo:

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL,1996, p.10).

Mesmo com a Educação Básica para a zona rural garantida e obrigatória, as mudanças têm acontecido em um ritmo muito lento. A população civil querendo agilizar esse processo encontrou na organização dos Movimentos Sociais uma maneira de chamar a atenção para esse direito. Em 1997, aconteceu o primeiro marco educacional para a Educação do Campo o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), das Organizações das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e da Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que exigiram uma maior atenção a formação da população da zona rural. Este encontro abriu espaço para as reivindicações e lutas pelo acesso ao direito de estudar no campo em condições dignas, práticas pedagógicas inovadoras, que partissem do contexto de vida do campo e com um projeto político que defendesse a especificidade desses sujeitos como homem do campo.

Um ano após o ENERA, em 1998, aconteceu outro grande marco para a Educação do Campo, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Essa Conferência teve como objetivo discutir a Educação do Campo que, naquele momento, ainda era nomeada como Educação Rural. Consolidou-se na agenda política do País essa discussão visando desenvolver um projeto que partisse da estratégia de inclusão das pessoas que vivem no campo. Os educadores envolvidos nessa Conferência buscavam uma pedagogia e organização escolar ligada às identidades culturais e aos tempos e espaços dos modos de vida do campo, mobilizar os povos do campo para a construção de políticas públicas de educação e contribuir na reflexão político-pedagógico partindo das práticas já existentes. Foi nessa Conferência que estabeleceu o termo Educação do Campo em oposição a Educação Rural.

Decidimos utilizar a expressão campo e não mais a usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mais quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam camponeses, incluindo os quilombolas, sejam nações indígenas ou sejam os diversos tipos de assalariados vinculados a vida e ao trabalho no meio rural. (BRASIL, 1998, p.9)

No documento gerado pela Conferência destacaram-se também os problemas das escolas do meio rural, tais como falta de infraestrutura necessária e docentes qualificados, currículo e calendário escolar alheios a realidade do campo. No dia 16 de abril de 1998 por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária, prioriza a escolarização formal para trabalhadores rurais assentados, rede de universidades públicas e escolas técnicas, construção de novas estratégias para o desenvolvimento rural e melhoria das condições de vida, qualificação para atuar no desenvolvimento sustentável dos assentamentos, estimulando e coordenando projetos educacionais voltados para a especificidade do campo. No ano de 2001, o Programa foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e também foi editada a Portaria/INCRA/nº 837, aprovando a edição de um novo Manual de Operações para esse Programa.

Em 2001 o Parecer CNE/CEB n.36/ 2001, que gerou a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, reconhece o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da população rural (BRASIL, 2002). O Parecer CNE/CEB n. 36/2001 foi provocado pelo artigo 28 da LDBEN, pois o mesmo propôs

medidas de adequação da escola à vida do campo, tratada, até então, como Educação Rural na legislação brasileira. Este conceito de campo carrega um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001).

A Educação do Campo é uma conquista das lutas dos sujeitos do campo e dos movimentos sociais associados a terra, tem características e necessidades próprias para o aluno do campo em seu espaço cultural. O campo é um espaço de possibilidades, que necessita que uma política de igualdade e uma qualidade escolar na perspectiva de inclusão, visando oferecer uma educação escolar específica associada a produção da vida, do conhecimento e da cultura, na perspectiva de qualificar o ensino e aprendizagem para que possa contribuir nas transformações sociais. A Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em seu artigo 2º, parágrafo único afirmam que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões a realidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002)

Em 2004 com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SEDAC) foram determinados quatro departamentos: Educação para jovens e adultos; Desenvolvimento e Articulação Institucional; Avaliação e Informações Educacionais; Educação para a diversidade e Cidadania - que nesse momento é a que vamos destacar. A SEDAC elaborou eixos para a construção das políticas de Educação do campo. A SEDAC tinha como principal atribuição promover, o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (BRASIL, 2004).

Continuando no ano de 2004 aconteceu o II Plano Nacional de Reforma Agrária com a participação dos representantes dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, que propôs novas políticas públicas para viabilizar o desenvolvimento dos assentamentos, dando-se prioridade

para ações de educação e formação. Em 2005, foi realizado o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, que tinha como questões principais, a criação de centros regionais de pesquisa e ampliar e aprofundar as reflexões sobre a Educação do Campo, com base em pesquisa e intervenções nas universidades. Em 2007 surgiu o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) com o objetivo dar apoio técnico e financeiro aos estados e municípios, visando ampliar o acesso e a qualidade da Educação Básica e superior aos estudantes do campo e quilombola em todas as modalidades de ensino.

A Resolução CNE/CEB n. 2/2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL,2008). O artigo 1 da Resolução CNE/CEB n. 2/2008 define as seguintes etapas da Educação Básica da Educação do Campo: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio destinadas as populações rurais. A Educação Infantil que é o foco deste trabalho, deve ser oferecida nas próprias comunidade rurais, para que possa valorizar e respeitar sua cultura, evitando o deslocamento das crianças. Para isso, a Educação do Campo deve oferecer ao aluno, o indispensável apoio pedagógico que ele necessita, como infraestrutura adequada, materiais e livros didáticos, equipamentos, biblioteca e áreas de lazer. Essa formação deve acontecer em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, respeitando as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

Em 2010, a Educação do Campo passa a ser incluída na Resolução CNE/CEB n. 4/2010 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Esta Resolução apresenta as normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo. Essa Resolução tem por fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (BRASIL, 2010). A Resolução CNE/CEB n. 4/2010 entende a Educação do Campo como uma modalidade de

ensino e dedica toda a seção IV à essa modalidade. Em seu artigo 35º decreta que na modalidade da Educação Básica do Campo, a educação para a população rural tem que contar com as adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, indicando orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

"I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural" (BRASIL, 2010).

A Resolução CNE/CEB n. 4/2010 declara legalmente que a Educação do Campo necessita de uma proposta pedagógica que valorize sua identidade, contemple sua diversidade e que aprimore suas particularidades. Em seu artigo 36, a Resolução CNE/CEB n. 4/2010 identifica que as propostas pedagógicas são quem contemplam as diversidades das escolas do campo e que definem sua identidade, assim, propõe uma metodologia pertinente a realidade do campo, para que assegure a preservação de sua cultura e diversidade em todos os aspectos, sejam eles, sociais, culturais, econômicos entre outros.

Esse marco foi importante para a Educação do Campo que consolidou políticas públicas que atendam suas necessidades. A Educação do Campo deve ser construída a partir da diversidade do sujeito do campo, da sua cultura, causas sociais e humanas. A escola deve estar socialmente referenciada ao modo de vida do sujeito do campo. A Educação do Campo fundamenta suas ações de acordo com a LDBEN, mas contemplam adequações necessárias as peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo componentes curriculares e metodologias apropriadas as necessidades e interesses dos educandos, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola, as condições climáticas e as características do trabalho do campo, retratando as lutas e a resistência dos povos do campo pelo acesso e a permanência na terra.

3. O ENSINO DA ARTE NO BRASIL

A Arte está presente na vida da humanidade desde a pré-história. Pesquisas realizadas no Brasil pelo Instituto de Arqueologia Brasileira mostram que existem vários sítios arqueológicos espalhados pelo território nacional. Localizado na região nordeste do Brasil, o Parque Nacional Serra da Capivara, inscrito pela UNESCO na lista do patrimônio mundial, localizado no Piauí, possui mais de 1.300 sítios arqueológicos de grande importância. É a área de maior concentração de sítios arqueológicos do continente americano, além de conter uma grande quantidade de pinturas rupestres a céu aberto. Se olharmos para a Paraíba, as Itacoatiara de Ingá, inseridas no rio Bacamarte, no município de Ingá, que fica a 95 KM da capital João Pessoa, possui o maior conjunto rupestre de gravuras concentrado em um único megalítico, ou em uma única construção pré-histórica. Na cidade de Cabaceiras, a cerca de 180 km de João Pessoa, o lajedo de Pai Mateus, que possui formação rochosa, em algumas pedras são encontradas pinturas rupestres atribuídas aos povos indígenas, que viveram na região há mais de 12 mil anos. Essas são algumas das manifestações artísticas do Brasil, no período da pré-história, que revelam como a Arte sempre esteve presente no cotidiano de todos os povos, incluindo os povos indígenas do País (FERNANDES, s.d.).

O conceito de Arte tem sido objeto de variadas interpretações: Arte como técnica, como geração de materiais artísticos, como lazer, como liberação de impulsos, como expressão, como linguagem, como comunicação (BIASOLI, 1999). A Arte possui vários significados e sua definição está na sua direta relação e dependência com a conjuntura histórica e cultural que a faz surgir. Sua definição é uma construção cultural variável e sem significado constante. Compreendendo que a Arte esteve sempre presente no cotidiano da humanidade este capítulo discorre sobre alguns momentos históricos da instituição de seu ensino no Brasil.

3.1 Panorama Histórico

No ano de 1549 os jesuítas, que faziam parte da Companhia de Jesus, de ordem religiosa católica, fundada por Santo Inácio de Loyola e por São Francisco Xavier, chegam ao Brasil com o objetivo de catequizar os povos indígenas, porém, o processo demonstrou-se extremamente rico no que tange a construção da história artística brasileira. A utilização da Arte como meio de aproximação cultural e ensino de valores, ainda que usada no intuito

catequizador, marcou o uso instrumental do Ensino da Arte. Os jesuítas em seu propósito de catequizar e “educar” os povos indígenas a partir dos princípios e valores da cultura europeia, também transmitiram fartos conhecimentos e ofícios ligados a Arte europeia ocidental que deram o impulso na produção de manifestações artísticas a partir dos padrões europeus. Dentro das missões, os indígenas aprenderam técnicas de trabalhos manuais e ofícios destinados a sua manutenção e subsistência. Os fazeres artísticos integravam grande parte de suas atividades cotidianas. Por intermédio dos jesuítas, o Barroco trazido de Portugal, instalou-se como o estilo colonial. Nas mãos de artífices brasileiros foi criado um estilo bem distinto do Barroco europeu, que das criações populares ganhou características que podem ser consideradas de cunho local (BARBOSA;COUTINHO, 2011).

Considerando os jesuítas como os primeiros a introduzir o Ensino da Arte de maneira formal no Brasil, seguiremos para o segundo grande impulso da Arte para a institucionalização sistemática do Ensino da Arte. Durante a permanência da Corte Portuguesa no Brasil, no século XIX, D. João VI fundou no Rio de Janeiro, especificamente, a Escola de Ciências, Artes e Ofícios, com grande influência europeia, que trouxe para a colônia um grupo de artistas e técnicos, liderados pelo artista francês Joaquim Le Breton, e o estilo Neoclássico, que naquele tempo era o estilo vigente na Europa. A equipe contava ainda com Pedro Dellon, Jean-Baptiste Debret, Nicolas-Antoine Taunay, Auguste-Marie Taunay, Auguste-Henri-Victor Grandjean de Montigny, Charles-Simon Pradier, François Ovide, Charles-Henri Levasseur, Louis Meunié e François Bonrepos. Apesar da data oficial de fundação ser 1816, a escola começou a funcionar em 1826 sob o nome Academia Imperial de Belas Artes. Encarregados de inaugurar as atividades da Academia, esse grupo ficou conhecido como Missão Artística Francesa que promoveu o Ensino da Arte acadêmico no País, obedecendo ao estilo neoclássico. Em primeiro momento a Academia buscava equilibrar a educação popular e a educação burguesa, para que ambas as classes tivessem acesso ao ensino, infelizmente isso não aconteceu como era esperado, sua perspectiva de atuação educacional já não era um local para a Educação Popular, tornando-se o lugar específico da elite que formava o País, dificultando assim o acesso das camadas populares ao Ensino da Arte. Em 1855, Manuel José propôs conjugar no mesmo espaço, duas classes de alunos, o artesão e o artista. Entretanto, com a permanência do uso de linguagem sofisticada e os métodos acadêmicos, a procura popular para os cursos foi quase nula (BARBOSA;COUTINHO, 2011).

O Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva, criado em 1856, também no Rio de Janeiro, ganhou a confiança das classes menos favorecidas, o grande número de matrículas

comprovaram o que não só os filhos da elite buscavam pelo Ensino da Arte. Em 1870 pouco se contestou o modelo de Ensino da Academia, nas escolas privadas, imperava a cópia de retratos de pessoas importantes, de santos e cópias de estampas, geralmente europeias. A partir de 1870 e principalmente na década de 1880, o grupo político liberal defendia uma educação popular para o trabalho, declarando que deveria ser o principal objetivo da Arte na escola, e iniciaram uma campanha para tornar obrigatório o desenho no ensino primário e secundário. Os liberais defendiam que o ensino do desenho era apropriado para o desenvolvimento da produção industrial e se propunham a dar um conhecimento técnico de desenho.

Benjamin Constant foi chefe do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, criado pelo governo republicano provisório com o Decreto nº. 346 de 19 de abril de 1890, ficando responsável pelos assuntos relativos à Instrução Pública, os Estabelecimentos de Ensino especiais ou profissionais, os Institutos, Academias e Sociedades dedicadas às ciências, letras e artes, além dos serviços dos Correios e Telégrafos. No período que ficou a frente do Ministério, ele empreendeu grandes mudanças na educação, inclusive para o Ensino da Arte. No ano de 1890, ocorreu a chamada "Reforma da Academia", que transformou antiga Academia de Belas Artes, lembrando que o nome Imperial foi retirado da Academia com a implementação da República em 1889. A reforma da Academia ocorreu tanto na estrutura como nos métodos de ensino. Essa reforma começou a tomar forma no mesmo ano, com a formação de uma comissão incumbida de elaborar o projeto da reforma. Benjamin Constant defendia que era importante uma renovação efetiva do sistema de ensino da Academia, e o ensino foi pensado de acordo com uma seriação sistemática, partindo sempre daquilo que já era conhecido e observado pelos sentidos, do conhecimento mais geral e menos complicado para o desconhecido, para o abstrato, para o mais especializado e o mais complexo. A seriação foi fundamental para a reestruturação do sistema de ensino da antiga Academia. É significativo mencionar, que antes da Reforma, a Academia não possuía um currículo rigoroso, essa foi uma das grandes críticas em relação ao sistema de ensino da Academia que depois da reforma passou a denominar-se Escola Nacional de Belas Artes. A nova seriação iniciada na Escola Nacional de Belas Artes com a implementação da Reforma de 1890 permitiu, atender a todos os cuidados capazes de fazer da instituição uma escola preparatória, a escola passou a ser modelo para o resto do País.

No início do século XX, quando o Ensino da Arte volta a ser objeto de discussões, devido principalmente a modernização educacional, uma reflexão sobre o papel da Arte na

formação social aflora novamente. O movimento da Escola Nova , defendia, o mesmo princípio liberal da Arte integrada no currículo, Arte na escola para todos. Educadores mais conservadores e contrários aos princípios da Escola Nova mantinham como objetivo do Ensino da Arte na escola aspectos técnicos do desenho para preparar para o trabalho. Os educadores ligados ao movimento da Escola Nova propunham o Ensino da Arte para criar ligação entre a imaginação e a inteligência. Artistas como Mário de Andrade e Anita Malfatti, criaram ateliês para crianças. Essas iniciativas foram significativas para as mudanças na compreensão do papel da Arte na formação humana cuja disseminação foi interrompida pela ditadura do Estado Novo entre 1937 e 1945, que valorizava outros interesses e não os da criança, fazendo que com o modelo tradicional ainda fosse ensinado, priorizando o treinamento de copiar modelos para adquirir coordenação motora, precisão e várias outras habilidades manuais.

Ao final da década de 1940, ressurgiram os ateliês para crianças em vários locais do Brasil, nos quais ela poderia expressar-se livremente sem a interferência de um adulto. O artista pernambucano Augusto Rodrigues (1913-1993), fundou em 1948 no Rio de Janeiro, a Escolinha de Arte do Brasil, que valorizava a capacidade da criança de criar, tinha a intenção de promover atividades que o aluno desenvolvesse a autoexpressão.

Na década de 1960, a Arte já fazia parte do currículo de algumas escolas particulares, porém eram raras as escolas públicas que desenvolviam algo relacionado a Arte. A Lei nº 5.692/1971 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional incluiu a Educação Artística como componente obrigatório nos currículos que na época eram denominados de 1º e 2º graus e hoje correspondem à Educação Básica. A Educação Artística obrigatória não era considerada como disciplina, mas sim como atividade educativa.

A partir da década de 1980 começou a configurar-se a abordagem triangular, sistematizada pela educadora Ana Mae Barbosa (BARBOSA;COUTINHO, 2011,p,31). Essa abordagem para o Ensino da Arte ganhou forma entre os anos de 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e na Secretaria Municipal de Educação sob comando de Paulo Freire e Mário Cortela.

3.2 A Abordagem Triangular Para O Ensino Da Arte

A Abordagem Triangular, como ficou conhecida no Brasil, é segundo Barbosa (1995) uma ação reconstrutora do Ensino da Arte, pois ela deglute, desconstrói e reorganiza as influências da Europa e dos Estados Unidos. Barbosa (1995) afirma que essa proposta para o Ensino da Arte organizou-se a partir da necessidade de uma prática de ensino pós-moderno de Arte e da procura de uma alternativa para a prática da livre expressão do ensino. Sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (USP), o termo "metodologia" foi revisado pela autora que afirma ser uma prática atribuída aos professores em seus processos cotidianos e desse modo, não sendo a forma correta de denominar. Para tanto, ela substitui o termo "metodologia" por "proposta" ou "abordagem triangular". Comprometida com a possibilidade de tornar a Arte mais acessível a todos os alunos, Barbosa (1995) passou a estudar como conduzir um trabalho que conectasse as realidades pessoais e social dos alunos. Há uma dupla triangulação nesta abordagem epistemológica: primeiro quanto a concepção dos componentes do ensino/aprendizagem, constituídos pelas ações do fazer artístico, da leitura da obra e contextualização histórica.

Barbosa (1995) reconhece três grandes referenciais teóricos para a sua abordagem, a saber: as *Escuelas al Aire Libre* do México, o *Critical Studies* da Inglaterra e o *Discipline Based Art Education* (DBAE) dos Estados Unidos, formam a tríplice influência, que contribuíram para a estruturação da abordagem triangular. A *Escuelas al Aire Libre*, incentivadas por José Vasconcelos, possuía a ideia de inter-relacionar Arte como expressão e como cultura no ensino-aprendizagem. Surgidas após a revolução mexicana de 1910, estas escolas objetivaram recuperar padrões de criações locais e a apreciação da Arte local, a constituição de uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística do México, o incentivo a expressão individual. O *Critical Studies* inglês, surgiu na década de 1970, considerou a História da Arte, Sociologia, a Filosofia e a Psicologia elementos importantes nos programas de Ensino da Arte. A proposta da *Discipline Based Art Education* (DBAE), desenvolvida na década de 1980 nos Estados Unidos, possuía uma abordagem mais abrangente no Ensino da Arte que incluísse a estética, a produção artística a crítica e a História da Arte. Foi o movimento de crítica literária e o ensino da literatura americana o "*reader response*" que inspirou a designação de "leitura de obra de arte" para um dos componentes da triangulação ensino-aprendizagem. Este movimento, valoriza a importância emocional na compreensão da Arte, não desprezando os elementos formais, mas considerando ambos importantes na mesma medida. Vemos aí então a importância da leitura em todos os

seus âmbitos, a leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas a leitura de nós mesmos e do mundo em que estamos inseridos (BARBOSA, 1995)

A Abordagem Triangular foi experimentada no Museu de Arte Contemporânea da USP entre os anos de 1987 a 1993, tendo como meio a leitura de obras originais. Nos anos de 1989 e 1992, ela foi utilizada nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo, tendo como meio a reprodução de obras de artes e visitas aos museus. Ainda no ano de 1989, iniciou-se a experimentação da abordagem triangular utilizando do recurso de vídeo para a leitura de obra de arte, tendo como objetivo atingir escolas do interior do País em municípios com poucas bibliotecas com livros de Arte. Esse projeto muito contribuiu para a produção de materiais instrucionais para orientar e estimular as potencialidades do ver. Para Barbosa (1995) o conhecimento em Arte têm que se estender às classes populares, pois a sonegação de informações das elites para as classes populares é uma constante no Brasil. A autora insiste em que a miopia das classes dirigentes do País consideram que as classes baixas somente precisam aprender a ler, escrever e contar, pois dessa forma podem ser mais facilmente manipuladas (BARBOSA, 1995).

3.3 Ensino da Arte Intercultural

Os processos globalizadores fazem com que, cada vez mais, haja múltiplas interações que diminuem as fronteiras entre os países e o isolamento das culturas locais, estes processos criam mercados mundiais de bens materiais, como também de bens culturais, o que provocam o aumento do número de migrantes. Esse contexto cria uma diversidade cultural que presume o reconhecimento dos diferentes códigos, às diferenças de gênero, de raça, de etnia, de classe social e principalmente de código cultural das várias nações ou países. Richter (2008) propõe um Ensino da Arte Intercultural que, para a autora, tem como objetivo propiciar uma educação inclusiva que respeite as individualidades pessoais e as características culturais de todos que compõem a nossa sociedade, com o intuito de proporcionar uma educação mais justa e um tratamento mais igualitário para todos. O Ensino da Arte é uma instância privilegiada para que os alunos consigam entender a importante questão do relativismo, pois no estudo da produção artística dos diferentes povos, em diferentes épocas, facilmente se pode observar que não há melhor e pior, certo e errado existe simplesmente o diferente, que possui valor e sentido dentro de contexto que está inserido. Richter (2008) afirma que as técnicas de desenho, pintura, escultura entre outras representações estéticas, devem continuar a fazer parte do currículo de Arte, mas é preciso que o Ensino da Arte se constitua muito além das

técnicas de produções artísticas e que inclua uma formação mais integral com a História da Arte, e da sua valoração, atingindo o nível da indagação crítica da obra que se vê. Muitos artistas utilizam como referencial para sua obra, sua vida cotidiana valorizando suas raízes e o espaço cultural de onde veio ou que está inserido, como é o caso do artista brasileiro Francisco Stockinger (1919 – 2009), em sua série *Gabiru*, retrata a sofrida família brasileira das camadas mais pobres da população, cujo sofrimento e resignação se unem de forma constante no dia-a-dia

Richter (2008) considera necessário buscar caminhos que nos conduzam a uma sociedade mais justa. A escola pode ajudar nisto, e o Ensino da Arte pode desempenhar um papel muito importante, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científicas.

A Educação Intercultural considera a Arte e sua diversidade um recurso e uma força para a educação, referindo-se aos processos formais e informais por meios dos quais a cultura é transmitida aos indivíduos. No processo de conhecimento da Arte na escola são envolvidos, além da inteligência e do raciocínio, o afetivo e o emocional, que, em geral, são esquecidos pelos currículos escolares.

Produzir e refletir sobre Arte é que faz com que o indivíduo possa valorizá-la como forma legítima de expressão do sensível, da sensibilidade, do humano e da cultura. Quando em sala de aula, a criança estuda em detalhes sua cultura, ela vê sendo valorizada e apresentada como parte influente na cultura da humanidade, pode proporcionar o crescimento da autoestima desse aluno, uma valorização e orgulho de suas origens. Demarcada a importância de se trabalhar Arte nas escolas, representar em sala de aula, as culturas e explorá-las para melhor compreensão e valorização, torna a arte contemporânea um recurso importante para o ensino intercultural da arte. A Educação Intercultural é a resposta que a educação pode dar ao pluralismo cultural, e o Ensino da Arte tem, sem dúvida, um importante papel a desempenhar nesta área, pois se constitui em uma instância privilegiada para se trabalhar com as diferenças. Lembramos que a educação intercultural é parte de uma tendência mais ampla que objetiva promover a igualdade por meio da mudança educacional.

4. O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NOS DOCUMENTOS LEGAIS

Este capítulo tem por objetivo situar o Ensino das Artes Visuais nos documentos legais. Destacará quatro documentos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1988, a Resolução CNE/CEB n. 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua terceira versão, de abril de 2017.

4.1. A Lei N. 9.394/96

Em 1996 a Lei n. 9.394/96 garantiu, em seu Art. 26^a, § 2º a obrigatoriedade do Ensino da Arte: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 1996). A Lei n. 9.394/96 representa um importante passo na questão do Ensino da Arte na escola e é a oportunidade da recuperação de seu papel no desenvolvimento do aluno, pois, de acordo com a Lei, a arte passa a ser um componente essencial do currículo.

Em vista do cumprimento das determinações da nova LDBEN, em 1988 a então Secretaria de Educação Fundamental organizou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

4.2. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), propôs objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural. Segundo o RCNEI, o professor em sua prática deve garantir uma série de elementos que possibilite o desenvolvimento da criança, favorecendo o conhecimento e a compreensão das mais variadas produções com a manipulação de vários materiais, nesse processo, as opiniões das crianças devem ser ouvidas e respeitadas (BRASIL, 1998, p. 57). O RCNEI salienta que o Ensino das Artes Visuais fomenta a ampliação da aquisição de conhecimentos e potencialidades por parte do aluno. Considerada como linguagem, as Artes Visuais são uma forma importante de se expressar, e se comunicar, com o mundo e a sociedade, atribuem

sentidos a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio de vários meios, dentre eles; linhas, formas, pontos e etc. São indispensáveis para Educação, e sobretudo, para a Educação Infantil. A criança sofre influência da cultura seja por imagens de produções artísticas como TV, livros, revistas, obras de artes e outros. Nesse sentido as Artes Visuais devem ser aceitas como uma linguagem que tem estrutura e característica próprias cuja aprendizagem acontece por meio dos seguintes aspectos de acordo com o RCNEI:

Fazer artístico- centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;
Apreciação- percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos de linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores; **Reflexão-** considera tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas. (BRASIL, 1998, p.89)

A partir da citação acima pode-se perceber que o RCNEI, aproxima-se da Abordagem Triangular de Barbosa (1995), embora o documento não reconheça o trabalho de sistematização de Barbosa (1995) para uma abordagem triangular no Ensino da Arte. O RCNEI utiliza as ações do fazer artístico, apreciação e reflexão e a abordagem triangular propõe as ações de fazer, leitura e contextualização. Barbosa (1995) explora as potencialidades de sua proposta pedagógica de forma que ultrapasse ao contexto de ensino/aprendizagem da arte, podendo ser abordado na conjunção das ações de leitura de imagens, contextualização e fazer artístico. Saber ler imagens na contemporaneidade é fundamental, somos bombardeados por estímulos imagéticos o tempo todo, acabamos que recebemos essas imagens de forma inconsciente. As imagens podem ser usadas para alienar, na modernidade o sistema capitalista baseado no consumo, articulado com a publicidade torna ainda mais intensa e indispensável a reflexão crítica da imagem. No processo de educação do olhar, o mediador deve sempre partir de uma abordagem problematizadora instigando o olhar e a reflexão, respeitando as interpretações e julgamentos dos educandos. A contextualização de uma leitura de obra de arte não precisa apenas limitar-se a biografia do artista ou a história da arte, ela deve contextualizar com a realidade do educando, trazendo a arte para a sua vida. O fazer artístico, pode proporcionar a criança uma vivência e experiência durante toda a produção tornando o processo significativo para o educando. Tanto o RCNEI quanto Barbosa (1995) seguem as mesmas linhas de objetivos, buscando contribuir de formar significativa para a vida da criança, criando um resultado positivo na interação entre a arte e a criança.

4.3. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)

A Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Essas Diretrizes reúnem os fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), com o princípio de orientar as políticas públicas e a elaboração de propostas pedagógicas da Educação Infantil. Está concebido no DCNEI um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos. As DCNEI consideram a criança como um sujeito histórico e de direitos, capaz de atuar no meio em que vive de forma ativa e participativa, que constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, aprende, observa, experimenta e assim seja capaz de produzir cultura. Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil tem como eixos norteadores as interações e brincadeiras, que assim garantem a criança o conhecimento de si e do mundo através de diferentes linguagens. Experiências por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Esses eixos reforçam o Currículo Escolar das Instituições de Educação Infantil para que repensem seus objetivos, e adicionem ao currículo assuntos que são indispensáveis para o desenvolvimento infantil.

O artigo 8 da Resolução CNE/CEB n. 5/2009 destaca que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que a criança tenha acesso a processos de apropriação, renovação, articulação de conhecimentos, interação e conhecimento das manifestações e tradições culturais brasileiras, aprendizagens de diferentes linguagens, promovendo a interação de diversas manifestações como música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro poesia, literatura, através de experiências sensoriais, corporais que possibilitem movimento, expressão e respeite o ritmo da criança. A interação durante o brincar, traz consigo muitas aprendizagens para o desenvolvimento da criança. Vale ressaltar que o parágrafo terceiro, do artigo oitavo da Resolução CNE/CEB n. 5/2009, reforça que as propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores, familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas

culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

4.4. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que em seu momento de homologação pelo MEC terá a função de nortear os currículos escolares do Brasil. Trata-se de um documento de caráter normativo, sua primeira versão foi disponibilizada para consulta pública em outubro de 2015, nesse período ela recebeu mais de 12 milhões de contribuições. Sua segunda versão passou por um processo de debate institucional e foi publicada em maio de 2016. A BNCC ainda não tornou-se um documento oficial, sua mais nova versão de 06 abril de 2017 já foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Ela indica as habilidades e competências que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidade da Educação Básica, sendo assim, essa discussão não pode ser omitida desse TCC. A BNCC é influenciada por diferentes referências, foi escrita por professores, pesquisadores, representantes de associações com o objetivo de indicar os objetivos de aprendizagem para cada ano e segmento da Educação Básica, com um olhar voltado para a formação humana, que tivesse como foco a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Ela propõe-se a definir os mesmos direitos de aprendizagem para todo o País, independente do contexto em que vivem, sem desconsiderar as particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada uma.

A BNCC reconhece os diferente grupos etários que fazem parte da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos de faixas etárias: Creches que incluem as crianças de zero a 1 ano e 6 meses e as crianças de 1 anos e 7 meses até 3 anos e 11 meses; pré-escola que acolhe crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses (BRASIL, 2017, p. 39).

Normalmente quando a criança é inserida na Educação Infantil, acontece a primeira separação de crianças com seus vínculos afetivos familiares. Nesse momento as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências construídas pelas crianças no ambiente da família necessitam

articulá-los em suas propostas pedagógicas, com o objetivo de ampliar as experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, atuando de maneira complementar à educação familiar. A Educação Infantil ainda é uma etapa sensível, é necessário um cuidado e uma atenção maior, saber respeitar o ritmo da criança para que ela possa se desenvolver no seu próprio tempo. Organizada por campos de experiências a BNCC se baseia em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que asseguram para as crianças condições nas quais possam desempenhar um papel ativo, vivenciar desafios, que possam construir significados sobre o mundo e sobre si. Os objetivos de aprendizagem são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

A organização curricular está estruturada em cinco “campos de experiências”. A BNCC compreende os campos de experiências como “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural.” (BRASIL, 2017, p. 36). São os seguintes campos de experiências da Educação Infantil:

1- O eu, o outro e o nós: No convívio com adultos, as crianças constituem um modo próprio de agir, sentir e pensar, é dessa forma que elas vão descobrindo o outro, passa a compreender que existem diferenças. E assim, ampliando o modo de perceber a si mesmas, valorizando sua identidade (BRASIL, 2017, p.. 36).

2- Corpo, gestos e movimentos: Com o corpo, as crianças exploram o mundo, elas se expressam, brincam e produzem conhecimento sobre si e sobre o outro. Por diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As instituições escolares precisam promover oportunidades ricas para que as crianças possam, utilizando da ludicidade, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (BRASIL, 2017, p.36).

3- Traços, sons, cores e formas: No convívio com as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais, a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com

sons, traços, gestos, danças, mímicas, entre outras. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística (BRASIL, 2017, p. 37).

4- Oralidade e escrita: É nessa etapa em que as crianças estão se apropriando da língua oral e, por meio de variadas situações nas quais podem falar e ouvir. A presença da literatura infantil na Educação Infantil introduz a criança na escrita: além do desenvolvimento do gosto pela leitura, de estimular à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo, a leitura de histórias, contos, entre outros, realizada pelo professor, propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita como representação de oralidade (BRASIL, 2017, p. 37).

5- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico e o mundo sociocultural. A Educação Infantil precisa promover interações e brincadeiras nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2017, p. 37).

Todas essas orientações que a BNCC prevê para a Educação Infantil, reforçam estratégias para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental garantam a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças. Essas estratégias são necessárias tanto para a criança quanto para o docente, para que essa mudança ocorra em uma perspectiva de continuidade de seu processo educativo. A BNCC destaca que essas estratégias são necessárias para equilibrar a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, respeitando as singularidades de cada criança. Por isso as informações contidas em diários de classes, ou qualquer outro registro que o docente faça sobre a criança naquela etapa, sobre

quais processos as crianças vivenciaram, contribui para a inserção das crianças nessa nova etapa escolar, tornando essa transição acolhedora e de sucesso.

5. O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA EI DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Como foi apresentado no tópico 4.2 deste trabalho, a Resolução CNE/CEB 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirma, em seu Art. 4º, que as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar a criança como sujeito histórico e de direitos, centro do planejamento curricular, que questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Essas propostas pedagógicas devem respeitar os princípios da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades, da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. Também construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Assim sendo, este capítulo tem por objetivo apresentar uma série de considerações voltadas para as Artes Visuais na Educação Infantil da Educação do Campo a partir do estudo realizado. Na pesquisa bibliográfica foi possível encontrar três trabalhos que discutem o Ensino da Arte e a Educação do Campo, que são os trabalhos de Tasquetto; Correa (2009), Tasquetto; Correa (2010) e Pianowski (2014). O trabalho de Tasquetto; Correa (2009) aborda a prática de uma docente de Artes Visuais em uma escola da zona rural do município de Santa Maria, estado do Rio Grande do Sul, numa tentativa de problematizar como os docentes de Artes Visuais de maneira geral trabalham com a visualidade rural no seu cotidiano escolar. Destacam que são muitas as dificuldades das escolas do campo e que as práticas pedagógicas devem ir ao encontro das necessidades e peculiaridades desse ambiente social ao qual pertencem atentando para as transformações do mundo global. Tasquetto; Correa (2009) observaram que a docente entrevistada procura aproveitar as visualidades que o espaço do campo pode oferecer, utilizando-se das experiências dos educandos enquanto moradores desse espaço. Também que faz uso de materiais que os educandos tenham acesso e facilidade para encontrar onde vivem, procurando traçar relações com o cotidiano para que os educandos pensem e reflitam sobre a realização dos trabalhos. Esses mesmos autores, em outra publicação (TASQUETTO; CORREA, 2010), destacam que a questão da Educação do Campo exige alternativas de percepção ao que se refere à vida no campo. Trabalhar com o ensino das Artes Visuais na Educação do Campo hoje, requer que estejamos abertos aos desafios que esta

nos impõe, sejam pelas propostas, materiais e linguagens utilizados na arte atualmente como também pela necessidade de transpor as barreiras presentes relacionadas à ideia de currículo fechado das escolas distantes, mas que apresentam suas possibilidades peculiares (TASQUETO; CORRÊA, 2010).

O trabalho de Pianowski (2014), aborda as relações entre Educação do Campo e o Ensino das Artes Visuais, propondo uma nova prática educativa mais contextualizada, considerando as particularidades e necessidades dos educandos do campo. A autora estabelece relação a respeito do papel do educador no processo de formação de cidadãos críticos e participativos, na reflexão sobre a maneira de pensar a educação para que se consiga realizar um ensino de Artes Visuais que valorize o patrimônio cultural dos povos do campo.

Pianowski (2014) com o auxílio de estudos realizados em escolas do campo no semiárido baiano, observou que a carga dos municípios a Educação do Campo é insuficiente e descontextualizada da realidade dos sujeitos do campo, tendo como referência as temáticas da escola urbana. Observou também que as participações das ONGs são muito mais efetivas, pois levam em consideração as particularidades e os saberes do campo, promovendo atividades contextualizadas. A autora utiliza como referência para os educadores do campo que pretendem trabalhar com o Ensino das Artes Visuais, a Abordagem Triangular. Segundo Pianowski (2014) o melhor Ensino da Arte nas escolas do campo não está na sala de aula, mas sim nas ONGs preocupadas com a reconstrução social de jovens e adolescentes, sob a mesma perspectiva colocada através da contextualização não somente das obras de arte universais, mas também das produções culturais dos sujeitos do campo, estabelecendo que os educadores busquem referências para uma prática educativa mais contextualizada, vinculando às matrizes culturais do campo aos novos sujeitos culturais que o movimento social recria.

Pianowski (2014), associa a Educação do Campo e a Educação Ambiental, pois acentua que estão comprometidas na formação dos sujeitos que possam fazer parte da transformação social. Tanto para a Educação do Campo quanto para a Educação Ambiental o conceito de sustentabilidade é muito relevante e deve ser considerado como elemento da prática educativa, porém destaca que ser sustentável vai além de reciclar materiais para as práticas artísticas. Para a autora, ser sustentável é respeitar a terra, valorizar o lugar em que se vive, respeitar o outro e se reconhecer na diferença, ser cidadão consciente de seus direitos e deveres.

Dessa maneira o Ensino da Arte deve ser pensado como conhecimento de ver e refletir o mundo, que o processo e o produto sejam significativos para aqueles que o fazem e não apenas uma execução técnica.

A partir das leituras realizadas para este estudo me posiciono com Pianowski (2014) em suas observações sobre a Abordagem Triangular como procedimento metodológico para o ensino das Artes Visuais na Educação do Campo e com a formação dos sujeitos do campo para que se possa fazer parte da transformação social. Apesar de me posicionar com esta autora, considero que também podemos fundamentar o ensino de Artes Visuais na Educação do Campo com a proposta de Richter (2008) para um Ensino Intercultural da Arte que foi apresentada no capítulo 3.3 deste trabalho.

Richter (2008) pensa o Ensino de Artes Visuais para além de uma abordagem metodológica e enfatiza o olhar de docentes e discentes para o seu próprio contexto em diálogo com outros contextos culturais. Mas do que um modo de trabalhar em sala de aula, Richter (2008) vislumbra uma educação inclusiva no sentido mais amplo, respeitando as individualidades pessoais e as características culturais de todos os grupos que compõem nossa sociedade. É o partir do seu local para conhecer patrimônios culturais mais amplos. No ensino das Artes Visuais, o educador através do dialogo, pode promover a troca intercultural de saberes, relacionando os saberes locais, com as demais expressões e produções culturais, criando uma conexão entre elas a fim de possibilitar uma formação mais crítica e reflexiva.

Richter (2008), destaca ainda que muitos artistas utilizam como referencial para sua obra, sua vida cotidiana valorizando suas raízes e o espaço cultural no qual vive e está inserido. Considerando então que o Ensino das Artes Visuais na Educação Infantil da Educação do Campo se inicia a partir de um olhar ao próprio local, à paisagem na qual se insere essa escola do campo, esse olhar remete ao movimento da “*Land Art*”, em inglês “*Earth Art*” ou “*Earthwork*” que é um movimento artístico pautado na fusão na natureza com a arte. O termo “*land art*”, se traduzido, corresponde a “arte da terra” tendo como principal característica a utilização de recursos provenientes da própria natureza para o desenvolvimento do produto artístico. São manifestações artísticas nas quais terreno natural é alterado pelo homem, tornando-se ele mesmo, a própria obra de arte.

No Brasil, experiências artísticas sobre o ambiente natural foram realizadas no interior do Projeto Fronteiras, desenvolvido pelo Itaú Cultural em 1999, quando artistas como Ângelo Venosa (1954), Carlos Fajardo (1941), José Resende (1945) realizaram intervenções em diferentes lugares das fronteiras do Brasil com países do Mercosul. Destaco, aqui duas esculturas de Ângelo Venosa (1954). Agave, produzida em 2009, com galhos de árvore e uma esfera de sisal.

Figura 1. Agave (2009) de Ângelo Venosa



(Fonte: <http://www.angelovenosa.com/obra/agave.html#1>)

A segunda escultura de Ângelo Venosa que apresento é a intitulada Ah, também de 2009, com galhos de árvores encontrados e uma inserção de cobre, que simula a forma de um pássaro.

Figura 2. Ah (2009) de Ângelo Venosa



(Fonte: <http://www.angelovenosa.com/obra/ah.html#1>)

As duas obras de Ângelo Venosa, Agave e Ah, valorizam as alternativas de percepção ao que se refere à vida no campo, como indicam Taschetto e Correa (2009, 2010). Apresento essas duas produções de Ângelo Venosa como exemplo de uma produção que utiliza materiais e linguagens da arte contemporânea e, ao mesmo tempo, são materiais, presentes no contexto do campo. Nesse caso, o Ensino das Artes Visuais na Educação Infantil da Educação do Campo também pode olhar para os galhos, e também folhas, de árvores, que podem estar na

vizinhança da escola e podem simular não somente formas de pássaros, mas muitas outras formas, sejam orgânicas ou geométricas.

De Carlos Farjado, destaco a escultura Tridimensional, de 1997, que consiste em blocos de argila amassada, de um modo que remete quase que ao barro cru, como encontramos no campo.

Figura 3. Detalhe da obra Tridimensional (1997), de Carlos Fajardo



(Fonte <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra35127/sem-titulo>)

Outra escultura, também denominada de Tridimensional, porém de José Resende, realizada em 1980, feita com pedra e couro pode ser exemplo desses materiais naturais, disponíveis no ambiente do campo e que podem ser utilizados para fazer composições expressivas.

Figura 4. Tridimensional (1980), de José Resende



(Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra63988/sem-titulo>)

Ainda em relação às alternativas de percepção ao que se refere à vida no campo, como indicam Taschetto e Correa (2009, 2010), reconhecendo esse olhar mais atento ao que está ao nosso alcance, suponhamos uma escola situada na região da Paraíba, de sítios arqueológicos, como por exemplo no município de Ingá, onde encontra-se - a pedra de Ingá, que já foi citada no capítulo 3 deste trabalho, o Ensino da Arte na Educação Infantil dessa escola do campo deve-se abrir ao olhar para a paisagem, e contextualizar esse patrimônio natural e cultural existente nesse local.

Para práticas pedagógicas nas Artes Visuais da Educação Infantil do Campo, é possível que os educadores responsáveis por esse conteúdo se inspirem em alguns artistas que consolidam essa ideia muito significativamente. O artista Jaider da Silva Esbell (1979) nascido no município de Normandia, estado de Roraima, se reconhece como macuxi, por pertencer a essa etnia indígena, pode servir como inspiração para essas práticas pois impulsiona processos de percepção, expressão e criação, junto com uma necessidade de

observar o meio que o cerca, reconhecendo suas formas, e cores. Esbell tem seu trabalho estabelecido em sua vivência coletiva da arte indígena, do acúmulo de informação e experiência, resultados da trajetória de vida, com a realidade indígena, envolvendo cultura, comportamento, crenças e cuidado com a natureza. Esbell aborda uma arte contemporânea livre, com telas que retratam o cotidiano indígena e a realidade desses povos. O artista colabora com obras e testemunhos de vivências coletivas com a arte indígena contemporânea realizadas em Roraima, fruto de articulação entre artistas, comunidades e a sociedade em geral em torno do tema. Destaca-se o trabalho de articulação e fazeres coletivos comunitários desenvolvidos com o povo Xirixana, habitantes da Reserva Indígena Yanomami, região de floresta amazônica bem como diversas atividades com os povos indígenas do lavrado e das montanhas. Nessas manifestações artísticas podemos observar, na produção visual, uma enorme variedade de traços, formas, volumes, texturas, trançados e cores. Dessa forma, a inserção da cultura indígena na escola, por meio do ensino de Artes Visuais, permite ao educando o contato direto com diversas manifestações artísticas indígenas e oportuniza-o a realizar trabalhos em Artes Visuais utilizando a matéria-prima local, como o barro, sementes, madeira e pigmentos naturais.

Destaco aqui duas obras de Jaider Esbell a primeira obra, denominada “Zoomorfo”, realizada em 2016, confeccionada com fitas, marcadores, tinta acrílica, casca e galhos de árvores.

Figura 5. Zoomorfo (2016), de Jaider Esbell



(Fonte: <http://www.premiopipa.com/pag/jaider-esbell/>)

Também destaco, de Jaider Esbell, a pintura denominada Wazak'a, realizada em 2011, acrílica sobre a tela, na qual retrata a força da natureza.

Figura 6. Wazak'a (2011), de Jaider Esbell



(Fonte: <http://www.premiopia.com/pag/jaider-esbell/>)

Além de Esbell, outro artista que trás como marca em suas obras a sua vivência , é o escultor Cícero Alves dos Santos (1948), conhecido popularmente como Véio, artista sergipano, nascido no município de Nossa Senhora da Glória, que combina aspectos da tradição popular, como o universo do folclore nordestino e a cultura sertaneja. Através da natureza que expressa seu caráter mais expressivo. O artista utiliza como matéria-prima de seus trabalhos a madeira, troncos abertos, pedaços de vegetação que encontra dispostos pela região árida em que vive, aproveitados de derrubadas e loteamentos abertos nas matas de Sergipe, que iriam ser eventualmente descartadas. Seu processo de trabalho consiste através das esculturas representar um olhar inusitado sobre o homem e a vida no sertão nordestino, elas combinam aspectos da tradição popular, a escultura em madeira, o aproveitamento das figuras sugeridas por troncos e galhos, o uso de ferramentas rudimentares, com cores intensas – muito mais próximas das cores industriais que dos matizes delicados da natureza. Considero que o Ensino das Artes Visuais da Educação do Campo tem que se fundamentar no contexto

do campo tal como os próprios artistas citados fazem, pois eles trazem questões de suas vivências, fazendo uso de materiais que possam ser encontrados no próprio ambiente em que se vive. A exemplo disso, também temos o trabalho do artista Marcos Reis Peixoto (1970), ou Marepe como é conhecido. Em 2010, em sua exposição Filipinhos, utilizou de materiais e objetos bem comuns aos povos do campo, como por exemplo: papelão, pás, estrutura de carrinho de mão, amostrador de grãos. Que são materiais conhecidos aos povos do campo, que trazem representatividade á cultura. Marepe tem como referências para suas obras as tradições populares nordestinas, que vem da própria família, da cidade, das pessoas que conheceu e de sua história, dedicando grande parte de suas obras a Santo Antônio de Jesus Mantém, município da Bahia. Utiliza-se também de outros materiais para confeccionar seu trabalho, como por exemplo latas de alumínio, trouxas de roupa, caixas de papelão, pedaços de madeira, isopor. Desde então já fez diversas exposições no Brasil e no Mundo. Marepe procura abordar questões relacionadas à memória coletiva, explorando nelas o sentido poético. Por meio de suas obras incorpora os mais diversos tipos de obras, a partir das coisas banais do cotidiano. Ressalto que não estou propondo que os educadores utilizem esses artistas em específicos para se trabalhar as Artes Visuais da Educação do Campo. Mas que apenas fique de referência os trabalhos desses artistas.

Evidencio aqui também a obra de Marepe, denominada de Os Filtros, na qual ele utiliza os tradicionais filtros de barro, muito presentes nas moradias do campo brasileiro, instalado sobre singelos bancos de madeira, igualmente marcantes na cultura do campo.

Figura 7. Os Filtros (1999), de Marepe



(Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra35270/os-filtros-detalle>)

Considero importante resaltar outros artistas que podem inspirar práticas pedagógicas do Ensino da Arte na Educação Infantil da Educação do Campo, mesmo que esses artistas não sejam originários do campo, para o diálogo intercultural como é o caso de Frans Krajcberg (1921), Lygia Clark (1920-1988), Helio Oiticica (1937-1980) e Rivane Neuenschwander (1967), que são artistas que problematizam questões para a sustentabilidade e a sensibilidade humana.

A Resolução CNE/CEB 5/2009 destaca que as propostas pedagógicas devem estar comprometidas com a sustentabilidade do planeta. Considero que o Ensino das Artes Visuais na Educação Infantil da Educação do campo pode colaborar para essa importante conscientização, pois é possível que os docentes responsáveis por esse conteúdo se inspirem em artistas, como os citados anteriormente. Frans Krajcberg, o artista plástico e veterano na arte brasileira, utiliza em suas obras elementos da natureza, raízes e troncos calcinados, cipós e caules, em especial da floresta amazônica. Seu trabalho tem como referência a defesa do meio ambiente. O artista denuncia a violência do homem contra a natureza, e expõe a dor das florestas devastadas. Krajcberg mantém-se fiel a uma concepção de arte relacionada diretamente à pesquisa e utilização de elementos da natureza. Seu trabalho é muito importante no panorama da arte brasileira e desenvolveu um poderoso trabalho de ativismo com pintura, escultura e fotografia.

As produções de Lygia Clark, em seu “Livro Sensorial”, utiliza de sacos de plástico transparente, típicos de pastas para arquivar documentos como sendo as folhas do livro. No interior de cada uma dessas folhas (sacos plásticos) a artista guardou, arquivou, diferentes materiais para uma leitura sensorial, tátil, diversificada. A leitura tátil se faz apalpando as páginas do livro que contém conchas, pedaços de tubo de plástico, palhinha de aço, pedras, entre muitos outros objetos. Em “Luvas Sensoriais”, Clark utilizou o mesmo fundamento do Livro Sensorial. A artista produziu luvas de vários materiais e tamanhos. O participante deve escolher uma das luvas, colocar as luvas, experimentar a sensação de agarrar diferentes objetos, bolas de dimensões e texturas diferentes, para perceber a sensação que a experiência lhe proporciona (SARDELICH, 2006). Observando o trabalho de Lygia Clark, considero que as atividades sensoriais podem ser realizadas no Ensino das Artes Visuais na Educação Infantil da Educação do Campo para estimular a criatividade, a visão, tato e audição. Esse livros sensoriais podem ser produzidos a partir do que se encontra no contexto do campo, e como por exemplo: areia, pedras, farinha, grãos, gravetos, folhas e etc.

Helio Oiticica superou a noção comum de se fazer arte e do tradicional conceito do que era arte, propriamente dita. Seus “Penetráveis”, como seu “Bóides” e “Parangolés” propõem a poética objetual. Os Bóides são caixas de madeira ou cubos de vidro contendo diversos materiais, como vidros, tecido, plástico, pigmento, brita, conchas, terra, areia, carvão. De um modo diferente dos penetráveis, o bólido atrai muito mais a visão do que a mão do participante. Já os Parangolés são para ser vestidos. Os Parangolés combinam diferentes tecidos de cores vivas. É um objeto multifuncional, que pode ser utilizado como uma espécie

de capa e estandarte. Em atividades do Ensino das Artes Visuais na Educação Infantil da Educação do Campo podemos nos inspirar em Hélio Oiticica e propor a produção de parangolés, para isso podemos pesquisar os diferentes significados dados às cores nas mais diversas culturas, nos aspectos psicológicos e históricos (SARDELICH, 2006).

A artista plástica Rivane Neuenschwander, trabalha com a sensibilidade humana, inspirou-se em 198 crianças, vindas de escolas públicas, privadas e abrigos da cidade do Rio de Janeiro, de idade de 6 a 13 anos, para criar obras a partir dos medos das crianças. Essas crianças participaram de 12 oficinas conduzidas pela artista expressam seus medos em desenhos e sobre eles, com a ajuda de educadores confeccionaram capas que os representassem. Foi inspirada nesse material que a artista, com a colaboração do estilista e artista visual Guto Carvalho Neto, produziu as 32 obras-vestimentas que compõem a exposição “O nome do medo” (RUBIN, 2017). Se Neuenschwander pergunta para a criança sobre seus medos, por que, em geral, nas escolas não trabalhamos as emoções das crianças? Esses medos são apagados na relação pedagógica, porém eles estão lá tanto nos discentes quanto nos docentes. O ambiente escolar da Educação do Campo, requer que estejamos abertos aos desafios que o campo nos expõe, encontramos desafios que vão, por exemplo, da falta de estrutura das escolas, escassez de recursos e materiais didáticos até as salas de aulas multisseriadas. Considerando isso como educadores, como mediadores entre o conhecimento e os educandos, precisamos refletir sobre o ensino, criar situações que possam ampliar a leitura e compreensão dos educandos e dos educadores sobre seu mundo e sua cultura, um olhar voltado para seus cotidianos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto nos vários capítulos deste TCC, é possível concluir que a Educação do Campo tem sua história de conquistas legais, marcada por muitas lutas de movimentos sociais, que perceberam as particularidades que o ensino do campo requer. Em 2008, a Resolução CNE/CEB n. 2/2008 estabeleceu as diretrizes que são normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, que deve acontecer em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo. Por outro lado, também quero destacar a Resolução CNE/CEB n. 4/2010, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, indica orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica que são: os conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; a organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; a adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Lançadas as bases legais como indicado no parágrafo anterior, as propostas pedagógicas são quem contemplam as diversidades das escolas do campo e que definem sua identidade. Portanto não resta dúvidas de que as escolhas devem recair por uma metodologia pertinente a realidade do campo, para que assegure a preservação de sua cultura e diversidade em todos os aspectos, sejam eles, sociais, culturais, econômicos entre outros.

Na Educação Infantil da Educação do Campo, a Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) considera a criança como um sujeito histórico e de direitos, capaz de atuar no meio em que vive de forma ativa e participativa, que constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, aprende, observa, experimenta e assim seja capaz de produzir cultura criança como sujeito histórico e de direitos. Considerando os documentos legais apresentados, foi objetivo deste trabalho discutir as possibilidades de contextualizar as atividades do componente curricular Ensino da Arte para a Educação Infantil nas escolas do campo.

O primeiro aspecto a destacar neste estudo é a valorização e o reconhecimento de todo o patrimônio cultural do Campo, dinamizar o ensino e aprendizado nas escolas do campo de maneira prática e que atenda todas as particularidades do campo, a fim de proporcionar uma

formação mais contextualizada, que contribua com a construção do conhecimento e do ser humano como ser social e transformador, comprometido com a sustentabilidade do planeta.

Constatando, durante o desenvolvimento deste estudo, inúmeras possibilidades em reconhecer o Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil como de fundamental importância na formação das crianças em seus aspectos: emocionais, sociais, culturais, cognitivos e intelectuais. Evidencio a necessidade de observar as práticas educativas do campo, assim como, incentivando tanto docentes quanto discentes a um olhar para o próprio contexto. A depender do local poderá ter diferentes manifestações artísticas, como por exemplo: bordado, cerâmica, palha, entre muitas outras, sem deixar de olhar e considerar as experiências dos educandos enquanto moradores desse espaço para trabalhar Artes Visuais na Educação Infantil.

A Resolução CNE/CEB n. 5/2009, reforça que as propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores, familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Tendo em conta sempre toda a legislação referente à Educação do Campo e a Resolução CNE/CEB n. 5/2009, é possível concluir que a escola é um espaço de transformação, e o Ensino das Artes Visuais que se realize a partir de um olhar para o seu próprio contexto, tal como se percebe no fazer dos vários artistas que foram apresentados no capítulo anterior, como Ângelo Venosa (1954), Carlos Fajardo (1941), José Resende (1945), Jaider da Silva Esbell (1979), Cícero Alves dos Santos (1948), Marcos Reis Peixoto (1970), Frans Krajcberg (1921), Lygia Clark (1920-1988), Helio Oiticica (1937-1980), Rivane Neuenschwander (1967) entre tantos outros, pode promover e contribuir para a troca intercultural de saberes. Ao longo do estudo foi possível concluir que a escolha pela Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, promove um caminho possível para um ensino significativo que construa conhecimento artístico. Ler, fazer e contextualizar

a produção artística, ou o fazer artístico, a apreciação e a reflexão como indica o RCNEI (BRASIL, 1998), é fundamental, porém considero que o Ensino Intercultural da Arte, sinalizado por Ivone Mendes Richter, vai além de uma metodologia. O Ensino Intercultural da Arte é inclusivo, respeita as individualidades pessoais e as características culturais de todos que compõem a nossa sociedade, enfatizando o olhar para seu próprio contexto e criando o diálogo com outras culturas. Isso quer dizer que não basta olhar para ao próprio contexto, mas também promover o diálogo das manifestações artísticas locais com outras culturas.

Destaco que são muitos os desafios das escolas do campo, e sem dúvida nenhuma passa pela formação constante do docente. Ao término de finalizar a formação inicial percebo que essa formação é contínua e na relação pedagógica que se estabelecer na escola do campo essa formação continuará junto com as crianças do campo em seus contextos. No decorrer desse trabalho apresentei alguns artistas que abordam várias questões importantes pra Educação do Campo, como sustentabilidade e valorização cultural. Foi possível perceber que artistas como Jaider da Silva Esbell (1979) , Cícero Alves dos Santos (1948), Marcos Reis Peixoto (1970), entre tantos outros, realizam suas produções a partir das situações que vivenciam em seus cotidianos, valorizam suas raízes étnicas e culturais para representar o mundo que percebem, sentem e problematizam em suas obras. Apresentei a obra desses artistas não como uma “receita” a ser seguida e reproduzida, mas como fonte de inspiração para que docentes e discentes possam se inspirar no próprio fazer artístico de suas localidades.

Ainda em uma reflexão final, destaco que Base Nacional Comum Curricular (BNCC), está estruturada em cinco campos de experiências da Educação Infantil: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Um olhar pouco atento poderia considerar o Ensino da Arte presente somente nos campos de experiência do Corpo, gestos e movimentos ou no campo dos Traços, sons, cores e formas. Após o estudo realizado neste TCC, considero que o Ensino das Artes Visuais na Educação Infantil da Educação do campo está presente em todos esses campos de experiência. O primeiro campo de experiência começa na sua casa, se desenvolve o seu próprio modo de pensar e agir e a arte pulsa nos afetos, no âmbito familiar, nos relacionamentos pessoais. O campo de experiência do Corpo, gestos e movimentos é mais evidente para o Ensino da Arte, com a expressão da criança, seja por meio do canto ou da dança, sempre presentes nas festas e manifestações culturais do campo. Traços, sons, cores e formas convida o olhar, o fazer, seja se apropriando de objetos encontrados no próprio

contexto, como foi possível perceber na produção dos artistas apresentados, ou seja, criando novos objetos, agregando outros modos de olhar para o local que lhes é próprio. A Oralidade e a Escrita também é contemplada nas atividades de Ensino da Arte, na possibilidade de criar narrativas a partir dos desenhos, das formas dos objetos encontrados ou criados pelas crianças. Os Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações também estão presentes no Ensino das Artes Visuais da Educação do Campo, ao comparar as próprias produções infantis, dos artistas locais e de outros que sejam apresentados para dialogar com a produção local, por meio de interações e brincadeiras nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar suposições e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Portanto, considero possível trabalhar com as Artes Visuais na Educação Infantil da Educação do campo a partir do que se encontrar na própria cultural local da escola em que se trabalhar, que seja a partir de objetos e materiais simples e fáceis de serem encontrados, fazendo com que a partir desse fazer possamos caminhar junto com a criança da Educação Infantil, ampliando nossas possibilidades de nos conhecer e reconhecer o campo como um ambiente rico e cheio de oportunidades.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 2, p. 59-64, jan./abr. 1995.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane. *Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos*. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf> Acesso em 17 de abril de 2017.

BIASOLI, Carmem Lúcia. *A formação do professor de arte: do ensino á encenação*. São Paulo: Papirus, 1999

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, de 06 de abril de 2017. <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em 12 de agosto de 2017

BRASIL. Decreto nº 5.159 de 28 de julho de 2004, publicado no DOU de 29 de julho de 2004. Disponível em: < [http:// portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao](http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao)> Acesso em 10 de maio de 2017.

BRASIL .Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

BRASIL. I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo. Brasília, julho de 1998. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf>> Acesso em 05 de maio de 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Livro de estudo: Módulo IV / Karina Rizek Lopes, Roseana Pereira Mendes, Vitória Líbia Barreto de Faria, organizadoras. – Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 7/2010, de 7 de abril de 2010: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº22/2015, de 04 de outubro de 2015 <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf> Acesso em 02 de abril de 2017

BRASIL. Portal de ajudas técnicas. Recursos pedagógicos adaptados. Ministério da Educação. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec_adaptados.pdf Acesso em: 21 de Set. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº1, de 04 de dezembro de 2001: institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.

BRASIL. Resolução nº2, 28 de abril de 2008: que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo

FERNANDES, Almar de Albuquerque. A arte rupestre na Paraíba: um estudo sobre as inscrições rupestres do município de Condado. *Fazendo História*. Disponível em: <<http://ozildoroseliafazendohistoriahotmail.blogspot.com.br/2010/09/arte-rupestre-na-paraiba.html>>. Acesso em 14 abril de 2017>

FRANS Krajcberg. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10730/frans-krajcberg>>. Acesso em: 27 de Ago. 2017. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JAIDER Esbell. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa622791/jaider-esbell>>. Acesso em: 08 de Out. 2017. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7 Acesso em: 21 de Set. 2017.

MAREPE. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21289/marepe>> ISBN: 978-85-7979-060-7. Acesso em: 21 de Set. 2017.

NAVES, Rodrigo. Biografia Cícero Alves Dos Santos [Véio] - Esculturas. Disponível em: <http://www.galeriaestacao.com.br/artista/7#prettyPhoto> Acesso em 21 de setembro de 2017

PIANOWSKI, Fabiane. Educação do Campo e o Ensino de Artes Visuais: contexturas. *Invisibilidades, Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, N. 6, p. 70-77, jul. 2014.

RUBIN, Nani. Rivane Neuenschwander cria obras a partir dos medos das crianças. *O Globo*, 21 fev, 2017. Disponível em: Acesso em

RICHTER, Ivone Mendes. Arte e Interculturalidade: possibilidades na educação contemporânea. In: BARBOSA; A. M.; AMARAL, L. *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

SARDELICH, Maria Emilia. *Expressão, Linguagem e Processos de Criação em Artes Visuais*. Santos: Editora Unimes Virtual, 2006

TASQUETO, Angélica D'Avila; CORRÊA. Ayrton Dutra. Ensino das Artes Visuais em escolas rurais: a memória docente como problematizadora. In: ENCONTRO DA ANPAP, 19, 2010, Cachoeira, BA. Anais... Salvador: ANPAP/ EDUFBA, 2010. p. 1966 – 1978. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/angelica_davila_tasquetto.pdf Acesso em 24 de Set. de 2017.

TASQUETO, Angélica D'Avila; CORRÊA. Ayrton Dutra. Ensino das artes visuais em escolas rurais: algumas possibilidades para pensar a memória docente. In: ENCONTRO DA ANPAP, 18, 2009, Salvador, BA. Anais... Salvador: ANPAP, EDUFBA, 2009. p. 3136 - 3149 Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/angelica_d_avila_tasquetto.pdf Acesso em 24 de Set. de 2017

VÉIO . In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa559113/veio>. Acesso em: 08 de Out. 2017. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7 Acesso em 21 de setembro de 2017